

Helmke, Andreas; Helmke, Tuyet; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Wagner, Wolfgang; Nold, Günter; Schröder, Konrad

Alltagspraxis des Englischunterrichts

DESI-Konsortium [Hrsg.]: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 371-381



Quellenangabe/ Reference:

Helmke, Andreas; Helmke, Tuyet; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Wagner, Wolfgang; Nold, Günter; Schröder, Konrad: Alltagspraxis des Englischunterrichts - In: DESI-Konsortium [Hrsg.]: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 371-381 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-35234 - DOI: 10.25656/01:3523

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-35234>

<https://doi.org/10.25656/01:3523>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

DESI-Konsortium (Hrsg.)

Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch

Ergebnisse der DESI-Studie

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Diese Studie wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellt.
Für die Richtigkeit der Ergebnisse der Studie tragen die Herausgeber
die Verantwortung.

Herausgeber:

Eckhard Klieme (Sprecher des DESI-Konsortiums), Wolfgang Eichler,
Andreas Helmke, Rainer H. Lehmann, Günter Nold, Hans-Günter Rolff,
Konrad Schröder, Günther Thomé und Heiner Willenberg.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen
ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk
eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen
und sonstigen Bildungseinrichtungen.

© 2008 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
www.beltz.de

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Druck: Druck Partner Rübelmann, Hemsbach

Printed in Germany

ISBN 978-3-407-25491-7

Inhaltsverzeichnis

Konzeption der Studie

Eckhard Klieme

1	Systemmonitoring für den Sprachunterricht.....	1
---	--	---

Bärbel Beck / Svenja Bundt / Jens Gomolka

2	Ziele und Anlage der DESI-Studie	11
---	--	----

Thamar Dubberke / Birgit Harks

2.5	Zur curricularen Validität der DESI-Aufgaben: Ergebnisse eines Expertenratings.....	26
-----	--	----

Johannes Hartig / Nina Jude / Wolfgang Wagner

3	Methodische Grundlagen der Messung und Erklärung sprachlicher Kompetenzen	34
---	--	----

Hans-Günter Rolff / Jan von der Gathen

4	Rückmeldungen an Lehrkräfte und Rezeption.....	55
---	--	----

Leistungsverteilungen im Deutschen und Englischen

Steffen Gailberger / Heiner Willenberg

5	Leseverstehen Deutsch	60
---	-----------------------------	----

Heiner Willenberg

6	Wortschatz Deutsch	72
---	--------------------------	----

Michael Krelle / Heiner Willenberg

7	Argumentation Deutsch	81
---	-----------------------------	----

Astrid Neumann / Rainer H. Lehmann

8	Schreiben Deutsch.....	89
---	------------------------	----

Günther Thomé / Wolfgang Eichler

9	Rechtschreiben Deutsch.....	104
---	-----------------------------	-----

Wolfgang Eichler

10	Sprachbewusstheit Deutsch	112
----	---------------------------------	-----

Günter Nold / Henning Rossa

11	Hörverstehen Englisch.....	120
----	----------------------------	-----

Günter Nold / Henning Rossa / Kyriaki Chatzivassiliadou

12	Leseverstehen Englisch.....	130
----	-----------------------------	-----

	<i>Claudia Harsch / Konrad Schröder / Astrid Neumann</i>	
13	Schreiben Englisch	139
	<i>Claudia Harsch / Konrad Schröder</i>	
14	Textrekonstruktion Englisch	149
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
15	Sprachbewusstheit Englisch	157
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
16	Sprechen Englisch	170
	<i>Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel / Nina Jude</i>	
17	Interkulturelle Kompetenz	180

Individuelle und familiale Bedingungsfaktoren sprachlicher Kompetenzen

	<i>Nina Jude / Eckhard Klieme / Wolfgang Eichler / Rainer H. Lehmann / Günter Nold / Konrad Schröder / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
18	Strukturen sprachlicher Kompetenzen	191
	<i>Johannes Hartig / Nina Jude</i>	
19	Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen	202
	<i>Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel / Johannes Hartig</i>	
20	Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache	208
	<i>Wolfgang Wagner / Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
21	Selbstkonzept und Motivation im Fach Deutsch	231
	<i>Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder</i>	
22	Selbstkonzept, Motivation und Englischleistung	244
	<i>Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke / Wolfgang Wagner / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
23	Lernstrategien im Fach Deutsch	258
	<i>Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder</i>	
24	Lernstrategien im Fach Englisch	270
	<i>Hans-Günter Rolf / Michael Leucht / Ernst Rösner</i>	
25	Sozialer und familialer Hintergrund	283

Unterricht und Lehrerkompetenzen

Andreas Helmke / Eckhard Klieme

- 26 Unterricht und Entwicklung sprachlicher Kompetenzen..... 301

*Holger Ehlers / Nina Jude / Eckhard Klieme / Andreas Helmke /
Wolfgang Eichler / Heiner Willenberg*

- 27 Soziodemografische und fachdidaktisch relevante Merkmale
von Deutsch-Lehrpersonen..... 313

*Eckhard Klieme / Nina Jude / Dominique Rauch / Holger Ehlers /
Andreas Helmke / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg*

- 28 Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des
Deutschunterrichts 319

*Tuyet Helmke / Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader /
Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*

- 29 Die Videostudie des Englischunterrichts..... 345

*Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader /
Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*

- 30 Soziodemografische und fachdidaktisch relevante Merkmale
von Englischlehrpersonen..... 364

*Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader /
Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*

- 31 Alltagspraxis des Englischunterrichts 371

*Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader /
Wolfgang Wagner / Eckhard Klieme / Günter Nold / Konrad Schröder*

- 32 Wirksamkeit des Englischunterrichts 382

Kerstin Göbel / Hermann-Günter Hesse

- 33 Vermittlung interkultureller Kompetenzen im
Englischunterricht 398

Institutionelle Bedingungsfaktoren sprachlicher Kompetenzen

Brigitte Steinert / Johannes Hartig / Eckhard Klieme

- 34 Institutionelle Bedingungen der Sprachkompetenzen..... 411

Günter Nold / Johannes Hartig / Silke Hinz / Henning Rossa

- 35 Klassen mit bilinguaem Sachfachunterricht: Englisch als
Arbeitssprache 451

- Die Autorinnen und Autoren..... 458

Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader /
Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder

31 Alltagspraxis des Englischunterrichts

Wie sieht die Alltagspraxis des Englischunterrichts in deutschen Schulen aus? Da es bisher kaum empirische Evidenz zur Alltagspraxis des Englischunterrichts basierend auf quantitativen Untersuchungsmethoden gibt, berichten wir im Folgenden Ergebnisse zu einem breiten inhaltlichen Spektrum und legen dabei überwiegend Angaben von Lehrkräften zugrunde. Obwohl gelegentlich auch *Skalen* gebildet wurden, liegt der Schwerpunkt dieses Abschnitts auf der Charakterisierung des Englischunterrichts auf der Ebene einzelner *Items* („thick description“). Dagegen werden in den Kapiteln, in denen es um die Erklärung von Unterschieden im Leistungsniveau zwischen Klassen und Schülern geht, überwiegend Skalen zugrunde gelegt, die auf Schülerangaben basieren.

Um voreilige Aussagen zur Leistungsrelevanz verschiedener Aspekte der Unterrichtsgestaltung zu vermeiden, berichten wir in diesem Abschnitt noch keine Zusammenhänge mit der Englischleistung. Dies erfolgt in den Kapiteln zur Unterrichtswirksamkeit (Kapitel 32) und zur Videostudie (Kapitel 29).

Organisationsformen des Unterrichts

Welche zum Frontalunterricht und Unterrichtsgespräch alternativen Organisationsformen lassen sich im Englischunterricht der Sekundarstufe finden? Aus Abbildung 31.1 ist eine Reihe solcher Methoden und Lehr-Lern-Szenarien sowie ihre auf den Lehrerangaben basierenden Verwendungshäufigkeiten ersichtlich; die in DESI verwendeten Items wurden vom Projekt MARKUS (Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz; Helmke/Jäger 2002) übernommen.

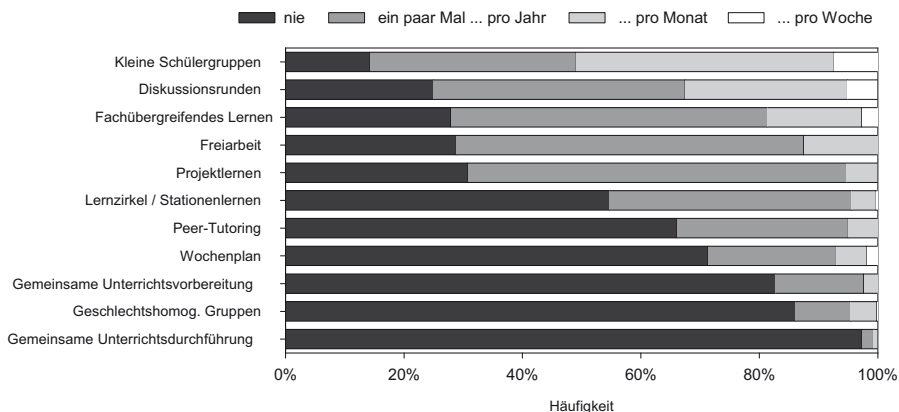


Abbildung 31.1: Häufigkeiten von Organisationsformen des Englischunterrichts jenseits des Frontalunterrichts (Lehrerangaben).

Die Ergebnisse unterstreichen, dass Kleingruppenarbeit die am häufigsten praktizierte Alternative zum Frontalunterricht darstellt, während Lehr-Lern-Szenarien wie Freiarbeit, Stationenlernen und Projektlernen schon deutlich seltener vorkommen. Von Pädagogen immer wieder gefordert, aber noch seltener als im Mathematikunterricht (Helmke/Hogenfeld/Schrader 2002) sind kooperative Formen der Unterrichtsvorbereitung oder gar -realisierung.

Tabelle 31.1 berichtet separat für die vier Bildungsgänge, wieviel Prozent der Lehrkräfte die jeweilige Organisationsform mindestens ein paar Mal pro Monat realisieren. Es zeigt sich, dass in der Hauptschule signifikant weniger Gruppenarbeit realisiert wird als in den anderen Bildungsgängen, während Wochenplanarbeit in der Integrierten Gesamtschule besonders häufig vorkommt. Wenn der Englischunterricht überhaupt gemeinsam vorbereitet wird, dann am ehesten noch in der Realschule.

Tabelle 31.1: Organisationsformen des Englischunterrichts nach Bildungsgang (in Prozent).

Organisationsform	HS	RS	IGS	GY	Gesamt
Arbeit mit kleinen Schülergruppen	31.9	52.6	69.9	61.5	50.9
Diskussionsrunden	4.1	40.2	39.4	45.8	32.5
Fachübergreifendes Lernen	13.0	21.9	25.8	17.4	18.6
Freiarbeit	17.2	7.8	18.9	13.7	12.5
Wochenplan	7.2	5.4	28.0	4.5	7.0
Projektlernen	1.6	7.5	0.0	6.7	5.3
Peer-Tutoring	4.9	3.4	4.9	7.1	5.0
Geschlechtshomogene Kleingruppen	1.5	4.6	10.6	6.1	4.6
Lernzirkel/Stationenlernen	9.7	2.3	9.2	1.6	4.4
Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung	3.2	3.8	0.0	0.2	2.4
Gemeinsame Unterrichtsdurchführung	0.0	1.8	0.0	0.0	0.7

Anmerkungen: HS: Hauptschule; RS: Realschule; IGS: Integrierte Gesamtschule; GY: Gymnasium.

Neben dieser Detaildarstellung lässt sich auch – über alle hier aufgeführten Methoden hinweg – ein Gesamtwert bilden, den wir „*Methodenvielfalt*“ nennen. Dabei ergeben sich die folgenden Mittelwerte: 1.50 (HS), 1.65 (RS), 1.70 (IGS) und 1.65 (GY). In der Hauptschule ist die Vielfalt „alternativer“ Lehr-Lern-Formen im Englischunterricht demnach geringer als in den anderen Bildungsgängen – umgekehrt verglichen mit dem im Projekt MARKUS für Mathematik gefundenen Ergebnismuster, bei dem die Methodenvielfalt im Gymnasium mit Abstand am geringsten und in der Hauptschule am höchsten war (Helmke/Hosenfeld/Schrader 2002).

Der Informationswert dieser Skala soll jedoch aus zwei Gründen nicht überschätzt werden: Zum einen wäre es naiv anzunehmen, ein Unterricht sei um so besser, je mehr Methoden eingesetzt werden (Helmke 2004). Aus diesem Grunde rangieren die Ergebnisse zu den Organisationsformen auch unter „Alltagspraxis“ und nicht unter „Unterrichtsqualität“: „Methodenvielfalt“ ist nicht per se ein Gütemerkmal, weil es nicht auf die Quantität, sondern die Qualität, d.h. auf die gute Orchestrierung, den

angemessenen Mix, das gute Timing, die richtige Dosierung verschiedener Methoden ankommt.

Leistungsbeurteilung

Wie häufig werden im Englischunterricht unterschiedliche Formen von Lernerfolgskontrollen eingesetzt? Die Ergebnisse in Tabelle 31.2 berichten die absolute Anzahl im laufenden Schuljahr.

Tabelle 31.2: Lernerfolgskontrollen im Englischunterricht nach Bildungsgang (mittlere Häufigkeit) – geordnet in absteigender Reihenfolge.

	HS	RS	IGS	GY	Gesamt
Abfragen von Vokabeln	8.7	9.4	8.4	8.4	8.9
Mündliche Lernerfolgskontrollen	3.9	7.9	8.4	8.1	6.9
Klassenarbeiten	5.4	4.6	6.1	4.8	5.0
Informelle Tests (offene Antworten)	0.9	2.1	1.8	1.7	1.7
Vergleichsarbeiten	2.4	1.1	0.3	0.4	1.2
Informelle Tests (Multiple Choice)	1.0	1.4	1.1	1.0	1.2
Standardisierte Englischtests	0.6	0.7	0.6	0.5	0.6
Portfolio	0.3	0.4	0.6	0.2	0.3

Anmerkungen: HS: Hauptschule; RS: Realschule; IGS: Integrierte Gesamtschule; GY: Gymnasium.

Traditionelle Varianten der Leistungsüberprüfung rangieren demzufolge ganz vorn, während Vergleichsarbeiten und standardisierte Englischtests wenn überhaupt nur einmal pro Jahr eingesetzt werden. In der Hauptschule werden mündliche Lernerfolgskontrollen signifikant seltener, Vergleichsarbeiten signifikant häufiger als in anderen Bildungsgängen eingesetzt. Angesichts der aus den Bildungsstandards ableitbaren Aufforderung zur regelmäßigen Kompetenzdiagnose sowie der Lernstandserhebungen in den meisten Bundesländern ist in diesem Bereich in nächster Zeit mit gravierenden Änderungen zu rechnen.

Differenzierung

Seit PISA steht die Frage nach dem Umgang mit Leistungsheterogenität im Zentrum vieler Diskussionen und Recherchen. Bei DESI wurde nach der Häufigkeit gefragt, mit der verschiedene Formen der inneren Differenzierung im Unterricht realisiert werden. Obwohl auch hier ein Gesamtwert (Häufigkeit unterschiedlicher Differenzierungsarten) gebildet wurde, sind gerade die Informationen über die Art und Weise, wie differenziert wird, von Interesse.

Tabelle 31.3: Mittlere Verwirklichung verschiedener Formen der inneren Differenzierung nach Bildungsgang (1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft genau zu).

	HS	RS	IGS	GY	Gesamt
Gemeinsamer Unterricht	3.5	3.6	3.4	3.6	3.6
Gezielte Zusatzaufgaben	2.7	3.0	2.5	2.6	2.8
Schnelle Schüler dürfen zum Nächsten übergehen	3.0	2.7	3.1	2.4	2.7
Verlange von guten Schülern mehr	2.9	2.7	2.9	2.5	2.7
Fähigkeitsheterogene Gruppen	2.5	2.6	2.8	2.7	2.6
Verlange von Leistungsschwachen weniger	2.6	2.5	2.7	2.2	2.4
Extraaufgaben für Leistungsstarke	2.6	2.4	2.5	2.2	2.4
Verschiedene Aufgaben bei Stillarbeit	2.4	2.2	2.6	2.1	2.2
Gruppenbildung: andere Kriterien	1.7	2.2	1.9	2.5	2.2
Fähigkeitshomogene Gruppen	1.8	1.9	2.1	1.8	1.9
Unterschiedliche Hausaufgaben	2.1	1.8	1.7	1.8	1.8

Anmerkungen: HS: Hauptschule; RS: Realschule; IGS: Integrierte Gesamtschule; GY: Gymnasium.

Die Ergebnisse in Tabelle 31.3 zeigen, dass Maßnahmen der inneren Differenzierung insbesondere durch zusätzliche Aufgaben, eine schnellere Taktung und ein höheres Erwartungsniveau gekennzeichnet sind. Gezielte Zusatzaufgaben spielen dabei in der Realschule eine signifikant größere Rolle als in den anderen Bildungsgängen, während die unterschiedliche Taktung in der Integrierten Gesamtschule überwiegt. Der Einsatz fähigkeitshomogener Gruppen und die Erteilung unterschiedlicher Hausaufgaben sind – insgesamt betrachtet – am wenigsten verbreitet.

Umgang mit Fehlern

Anders als schriftliche Leistungsüberprüfungen gehört die mündliche Korrektur von Schüleräußerungen zum täglichen Geschäft des Englischlehrers. Bei wenigen Themen der Englischdidaktik findet sich eine solche Kluft zwischen der riesigen Anzahl an Publikationen über dieses Thema und der minimalen empirischen Basis. Königs (2003) schreibt dazu: „Die Analyse des Phänomens (Fehler) führt zu dem Befund, dass wir über mündliche Fehlerkorrekturen aus empirisch abgesicherter Sicht wenig wissen“ (S. 379).

Das Thema „Fehler“ spielt bei DESI eine wichtige Rolle: Hierzu wurden sowohl Lehrpersonen als auch Schülern eine Reihe – größtenteils äquivalenter – Fragen gestellt. Darüber hinaus stehen uns detaillierte beobachtungsbasierte Informationen aus der Videostudie des Englischunterrichts zur Verfügung (vgl. Kapitel 29).

Für die DESI-Befragung haben wir für das vorliegende Kapitel aus der Vielzahl theoretisch interessanter Aspekte im Zusammenhang mit der mündlichen Korrektur von Fehlern zwei Bereiche ausgewählt: a) Vergleich verschiedener Unterrichtsphasen (sprach- vs. kommunikationsbezogen) im Hinblick auf die Häufigkeit, mit der unterschiedliche *Typen von Fehlern* korrigiert werden, und b) Formen des Umgangs

mit diesen Fehlern: Aussprache- und Grammatikfehler. Abbildung 31.2 stellt den Profilvergleich der Fehlerkorrektur in Abhängigkeit vom unterrichtlichen Kontext (sprachbezogene oder kommunikative Phase) dar. Eine dreifaktorielle Varianzanalyse (ohne Abbildung) erbringt signifikante Haupteffekte für die Unterrichtsphase, den Fehlertyp und den Bildungsgang sowie signifikante Wechselwirkungen zwischen Fehlertyp und Bildungsgang sowie Unterrichtsphase und Fehlertyp¹.

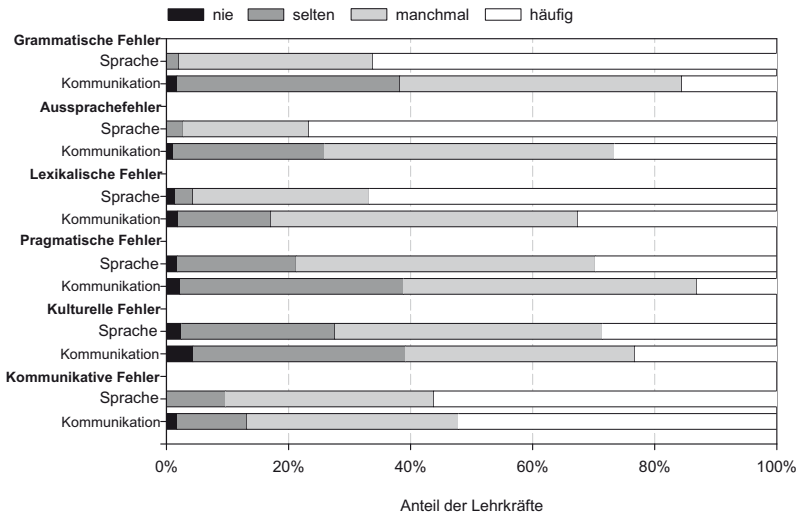


Abbildung 31.2: Korrektur verschiedener Typen von Fehlern in sprachbezogenen und kommunikativen Phasen des Englischunterrichts.

Der Ergebnistrend liegt im Sinne normativer Erwartungen vieler Fremdsprachendidaktiker, wonach die Fehlertoleranz in kommunikativen Phasen des Unterrichts – über verschiedene Fehlertypen hinweg – ausgeprägter sein sollte als in rein sprachbezogenen Phasen: „Unter dem Prinzip, dass das ‚Was‘ der Mitteilung wichtiger ist als das ‚Wie‘, wird für eine größere Toleranz im Bereich des Sprachstandards plädiert“ (Heuer/Klippel 1993). Dies entspricht der geläufigen Kurzformel „*message before accuracy*“ und umfasst insbesondere Fehler in der Aussprache und der Grammatik. Bildungsgangunterschiede zeigen sich vor allem bei lexikalischen Fehlern, die in der Hauptschule und der IGS eher toleriert werden als in den anderen Bildungsgängen.

Abbildung 31.3 präsentiert unterschiedliche Formen des Umgangs mit Fehlern aus Lehrersicht². Diese kommen unterschiedlich häufig vor (signifikanter Haupteffekt), wobei die unterschiedliche Vorkommenshäufigkeit auch von Bildungsgang und

1 Haupteffekte: Unterrichtsphase ($p < .001$), Fehlertyp ($p < .001$), Bildungsgang ($p < .01$); Wechselwirkungen: Fehlertyp x Bildungsgang ($p < .001$), Unterrichtsphase x Fehlertyp ($p < .001$).

2 Der Einbezug auch der Schülersicht hätte den Rahmen dieses Kapitels gesprengt; zudem bietet die Videostudie zur Frage des Umgangs mit Fehlern noch aussagekräftigere Ergebnisse.

Fehlerart (Aussprache-, Grammatikfehler) abhängt (signifikante Wechselwirkungen zweiter und dritter Ordnung)³.

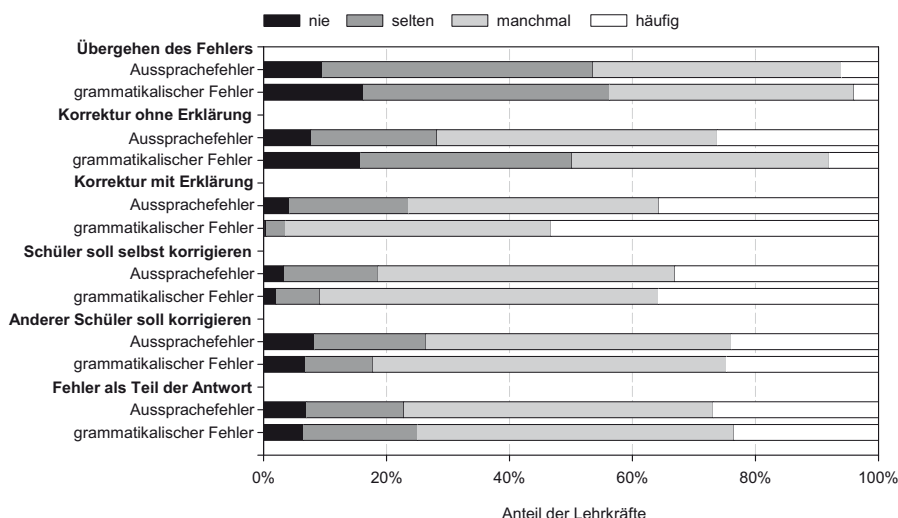


Abbildung 31.3: Formen des Umgangs mit Aussprache- und Grammatikfehlern im Englischunterricht.

Fehler zu übergehen ist aus Lehrersicht weniger üblich, als sie zu korrigieren, wobei Korrekturen *ohne Erklärung* bei Aussprachefehlern wesentlich häufiger vorgenommen werden als bei grammatischen Fehlern; bei Korrekturen *mit Erklärungen* verhält es sich genau umgekehrt. Ein didaktisch wichtiger Aspekt, die *Selbstkorrektur* von Fehlern durch Schülerinnen und Schülern, erfolgt – je nach Fehlertyp – aus Lehrersicht in 81% bis 90%, aus Schülersicht in 76% bis 77% der Fälle regelmäßig. Die Videostudie (vgl. Kapitel 29) zeichnet ein vollkommen anderes Bild der Unterrichtspraxis als die fragebogenbasierten Lehrer- und Schülerangaben: So werden Schüler tatsächlich nur in 14% aller Korrekturfälle produktiv-kognitiv involviert. Im Bereich „Selbstkorrektur“ (Lehrerangaben) finden sich auch die ausgeprägtesten Bildungsgangunterschiede: Am häufigsten erhalten dazu Schülerinnen und Schüler in Gymnasien die Gelegenheit, gefolgt von Real- und Hauptschülern.

Textsorten und Material

Um einen Überblick über die Verwendung unterschiedlicher Arten von Unterrichtsmaterial und Textsorten zu erhalten, wurden 50 Bezeichnungen von Text- und Unterrichtsmaterialien mit der Frage nach der Häufigkeit der Verwendung im Unterricht vorgegeben. Diese umfassten authentische Sachtexte (z.B. Tabellen, Wegbeschreibungen, Werbe- und Zeitungstexte), literarische Texte (z.B. Balladen,

3 Haupteffekte: Umgang mit Fehlern ($p < .001$); Wechselwirkungen: Umgang mit Fehlern x Bildungsgang ($p < .001$), Umgang mit Fehlern x Fehlerart ($p < .001$) Fehlerart x Umgang mit Fehlern x Bildungsgang ($p < .01$).

Novellen, Gedichte, Satiren) sowie Texte mit vorwiegend kommunikativ-interaktivem Bezug (z.B. Einladungen, Briefe und Dialoge). Weil die Zusammenfassung zu Skalen wichtige Informationen maskieren würde, berichten wir in Abbildung 31.4 die Ergebnisse auf der Ebene der Einzelitems.

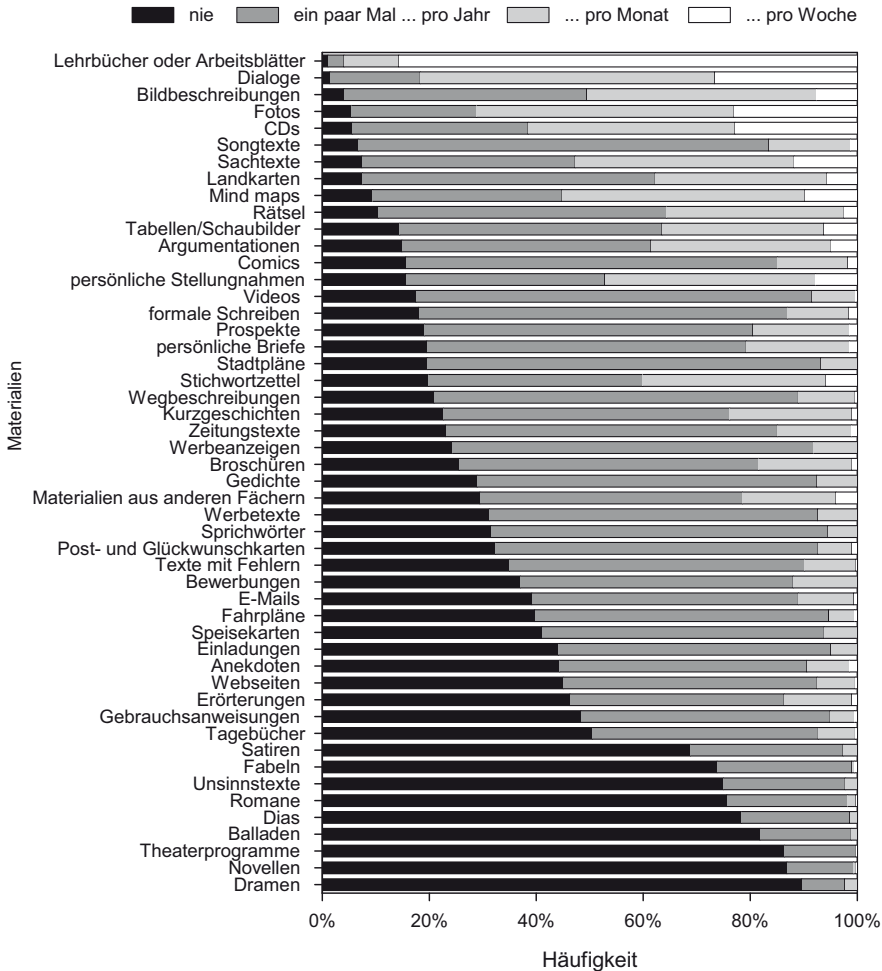


Abbildung 31.4: Textsorten und Material im Englischunterricht.

Abbildung 31.4 ist von oben nach unten in aufsteigender Reihenfolge bezüglich der Antwortkategorie „nie“ sortiert, um den Blick auf gängige und eher „exotische“ Typen von Lehr-Lern-Material zu vereinfachen. Lehrbücher und Arbeitsblätter finden sich erwartungsgemäß an der Spitze, während literarische Texte (wie Dramen, Novellen und Romane) insgesamt gesehen eine untergeordnete Rolle spielen. Eine Betrachtung der verschiedenen Materialtypen nach Bildungsgängen (ohne Abbildung) zeigt zweierlei: Zum einen ist die absolute Häufigkeit der Verwendung unterschiedlicher Arten von Material in der Hauptschule besonders gering; zum anderen ist der

relative Anteil an literarischen Texten (gemessen an allen Texten) im Gymnasium erwartungsgemäß am höchsten.

Unterrichtssprache

Zahlreich sind die Theorien und Behauptungen, ob überhaupt – und wenn ja: unter welchen Bedingungen und in welchen Kontexten – im Englischunterricht auch einmal die Erstsprache (hier: Deutsch) verwendet werden darf. Das Spektrum reicht von der aufgeklärten Einsprachigkeit (Butzkamm 1998) bis hin zu Befürwortern einer strikten Einsprachigkeit. Bei DESI wurden zu dieser Frage sowohl die Lehrpersonen als auch die Schüler/innen befragt, und zwar zur Häufigkeit des Gebrauchs der deutschen Sprache in verschiedenen Unterrichtssituationen. Warum diese Erhebung aus beiden Perspektiven? Weil es sein könnte, dass das Gebot der Einsprachigkeit mancherorts als normativ-unumstößlich und als didaktische Wahrheit angesehen wird und man deshalb nicht ausschließen kann, dass Lehrerangaben bisweilen eher den Wunsch („social desirability“) als die Wirklichkeit abbilden. Darüber hinaus verfügen wir über die beobachtungs-basierten Ergebnisse der DESI-Videostudie (vgl. Kapitel 29). Abbildung 31.5 zeigt die Ergebnisse aus Lehrersicht.

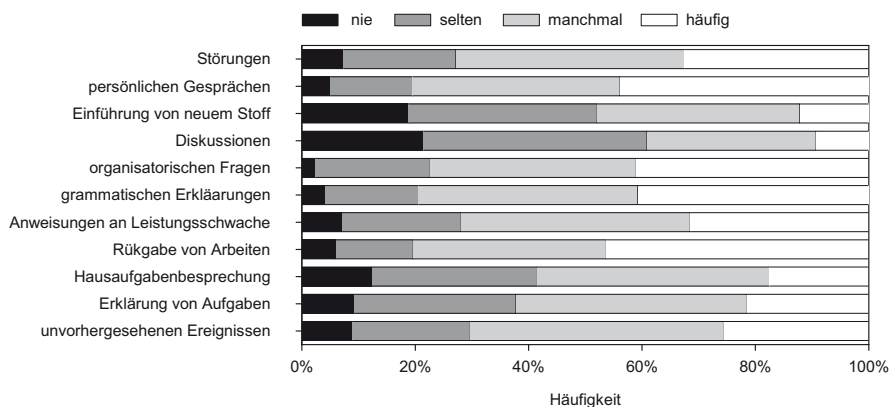


Abbildung 31.5: Verwendung der deutschen Sprache in unterschiedlichen Situationen im Englischunterricht aus Lehrersicht.

Die Ergebnisse sind weitgehend selbsterklärend: Wenn im Englischunterricht Deutsch gesprochen wird, dann am ehesten bei persönlichen Gesprächen, bei der Rückgabe von Arbeiten, organisatorischen Fragen und grammatischen Erklärungen – und am wenigsten bei Diskussionen, der Einführung von neuem Stoff und der Besprechung der Hausaufgaben. Starke Bildungsgangunterschiede (ohne Abbildung) resultieren daraus, dass Gymnasiallehrer laut Selbstauskunft insbesondere bei Diskussionen und bei der Einführung neuen Stoffs so gut wie nie die deutsche Sprache verwenden. Ein differenzierter Vergleich der Lehrer- mit der Schülerperspektive muss hier aus Platzgründen entfallen; stattdessen verweisen wir auf die einschlägigen Ergebnisse der Videostudie (Kapitel 29).

Umgang mit den Hausaufgaben

Ob und unter welchen Umständen Hausaufgaben eine nützliche oder sogar nötige Ergänzung des Schulklassenunterrichts sind, und unter welchen Bedingungen sie wirksam sind, dies ist Gegenstand zahlreicher neuerer Arbeiten in der Pädagogischen Psychologie (Trautwein/Köller/Baumert 2001). Unabhängig davon sind Hausaufgaben auch in der Fremdsprachendidaktik (Pauels 2003) ein breit diskutiertes Thema, wenngleich die empirische Evidenz hierzu bisher weitgehend fehlt. Einigkeit scheint nur in der Hinsicht zu bestehen, dass Hausaufgaben – wenn sie denn aufgegeben werden – kontrolliert werden müssen. Zum Thema Hausaufgaben wurden bei DESI Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler mit identischen Items befragt. Abbildung 31.6 zeigt die Ergebnisse.

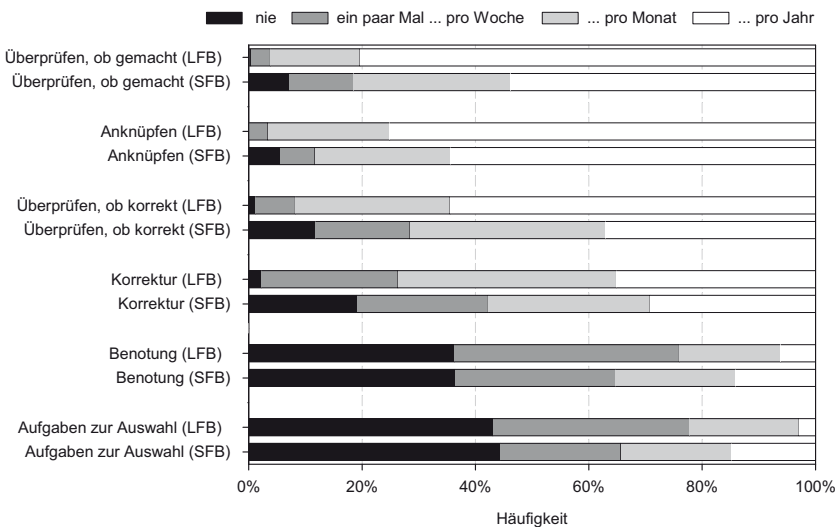


Abbildung 31.6: Umgang mit den Hausaufgaben aus Lehrersicht (Lehrerfragebogen, LFB) und Schülersicht (Schülerfragebogen, SFB).

Wie ersichtlich, scheint die Vergabe von Hausaufgaben und ihre anschließende Besprechung – nicht dagegen ihre Benotung – Teil des regulären Unterrichtsalltags zu sein. Aus Schülersicht ergibt sich teilweise ein etwas anderes Bild, insbesondere was die Häufigkeit der Überprüfung angeht (d.h. ob sie überhaupt gemacht wurden bzw. ob sie korrekt sind): der Anteil der Lehrpersonen, die angeben, dies regelmäßig (mindestens ein paar Mal pro Woche) zu tun, ist um gut 20% höher als aus Schülersicht. Drei Items (Aufgeben von Hausaufgaben sowie Besprechen und Anknüpfen) werden zur Skala „Integration der Hausaufgaben“ zusammengefasst, die einen Aspekt der Unterrichtsqualität aus Schülersicht darstellt und im Kapitel 32 („Unterrichtswirksamkeit“) thematisiert wird.

Beteiligung von Schülerinnen und Schülern

Je nach Unterrichtsfach und -inhalt und in Abhängigkeit von der Klassenstufe gibt es zahlreiche Möglichkeiten, Schülerinnen und Schüler einzubeziehen, ihnen Gestaltungsmöglichkeiten und Mitbestimmungsmöglichkeiten zu eröffnen, um zum einen die Selbständigkeit zu fördern und zum anderen Fachinteresse und Engagement zu erhöhen (Krapp 2001). In der deutschsprachigen Schulforschung gibt es seit Fend (1976) unter dem Stichwort „Autonomie“ oder „Freiräume für Selbständigkeit“ eine intensive empirische Tradition. Welche Möglichkeiten der Beteiligung sind im Englischunterricht anzutreffen? Die Ergebnisse berichtet Abbildung 31.7. Das Ergebnismuster zeigt: Schülerinnen und Schüler werden insgesamt gesehen so gut wie gar nicht – am ehesten noch im Gymnasium – an der inhaltlichen Gestaltung des Englischunterrichts beteiligt und erfahren kaum Wahlmöglichkeiten, weder bei den Hausaufgaben noch in anderen Bereichen, in denen dies prinzipiell möglich wäre.

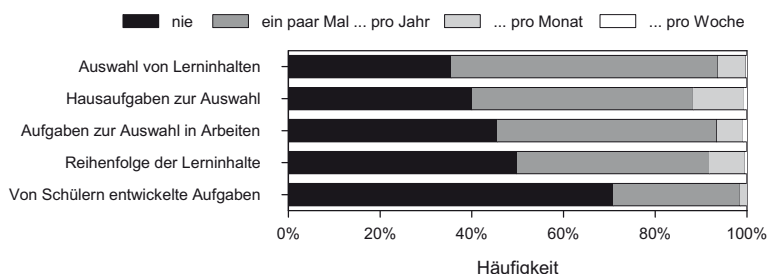


Abbildung 31.7: Beteiligung von Schülerinnen und Schülern (Lehrerangaben).

Ausblick

Das Ziel dieses Kapitels bestand darin, ausgewählte Merkmale der Alltagspraxis des Englischunterrichts zu beschreiben. Obwohl gelegentlich auf Bildungsgangunterschiede eingegangen wurde, lag der Schwerpunkt auf allgemeinen, bildungsgangübergreifenden Ergebnismustern. Aus Platzgründen mussten wir eine strikte Auswahl der bei DESI untersuchten Inhaltsbereiche des Unterrichts vornehmen. Die Analyse dieser Punkte bleibt künftigen vertiefenden Analysen vorbehalten. Dazu gehören neben bildungsgangspezifischen Auswertungen beispielsweise Aspekte der Unterrichtszeit und der Lerngelegenheiten (Unterrichtsausfall, Fehlzeiten von Schülerinnen und Schülern), der Hausaufgabenzeit sowie der systematische Vergleich von Angaben zu äquivalenten Gegenstandsbereichen aus unterschiedlichen Perspektiven (Lehrer- vs. Schülerfragebogen) und -methoden (Befragung versus Videografie).

Literatur

- Butzkamm, W. (1998): Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens. In: Timm, J.-P.: Englisch lernen und lehren. Berlin: Cornelsen, S. 45-52.
- Fend, H./Knörzer, W./Nagl, W./Specht, W./Väth-Szud-Ziara, R. (1976): Sozialisationseffekte der Schule. Soziologie der Schule II. Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. (2004): Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A./Hosenfeld, I./Schrader, F.-W./Wagner, W. (2002): Unterricht aus der Sicht der Beteiligten. In: Helmke, A./Jäger, R. S. (Hrsg): Die Studie MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 325-411.
- Helmke, A./Jäger, R. S. (Hrsg.) (2002): Die Studie MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Heuer, H./Klippel, F. (1993): Englischmethodik. Problemfelder, Unterrichtswirklichkeit, Handlungsempfehlungen. Berlin: Cornelsen.
- Königs, F. G. (2003): Fehlerkorrektur. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 377-382.
- Krapp, A. (2001): Interesse. In: Rost, D. H.: Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 286-294.
- Pauels, W. (2003): Hausaufgaben. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 317-320.
- Trautwein, U./Köller, O./Baumert, J. (2001): „Lieber oft als zu viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe.“ In: Zeitschrift für Pädagogik 47, H. 5, S. 103-124.